

Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne

**"Deshalb weisen wir nochmals daraufhin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind...". Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung**

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 31-49. - (Musikpädagogische Forschung; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne: "Deshalb weisen wir nochmals daraufhin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind...". Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung - In: Hofmann, Bernhard [Hrsg.]: Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 31-49 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90606 - DOI: 10.25656/01:9060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90606>

<https://doi.org/10.25656/01:9060>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Musikpädagogische Forschung

Bernhard Hofmann  
(Hrsg.)

## Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?



**Themenstellung:** „Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?“ lautete das Motto, das der *Arbeitskreis musikpädagogische Forschung e.V.* für seine Jahrestagung 2003 in Regensburg wählte. Mit „Arbeiten“ ist vorliegend „Forschen“ gemeint, die planmäßige Suche nach neuem Wissen. Forschung ist dadurch ausgewiesen, dass die Art und Weise des Wissenserwerbs, die Suche nach neuen Erkenntnissen und deren Sicherung, kurz: die Forschungsmethoden planmäßig in den Blick kommen und einer ebenso umfassenden wie gründlichen Kritik unterzogen werden. Dass Musikpädagogik, sofern sie sich als wissenschaftliche Disziplin versteht, diesen Maßstäben zu genügen hat, dürfte unstrittig sein.

„Methodisches Arbeiten“ zeichnet sich aus durch prüfende und geprüfte Begleitung. Charakteristisch dafür sind bestimmte Modi, die Forschungsprozesse motivieren, in Gang bringen und ihnen Richtung verleihen. Zur methodischen Fundierung empirischer und nichtempirischer Forschung in der Musikpädagogik legen die Studien in diesem Band in je spezifischer Weise Rechenschaft ab.

**Der Herausgeber:** Bernhard Hofmann, Studien in München (Musikhochschule: Lehramt Musik an Gymnasien; Staatsexamina 1983/85; Universität: Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Pädagogik; Promotion 1994). Privatstudium Gesang, Meisterkurse Dirigieren. 1985/94 Studienrat. Lehraufträge für Chorleitung an der Musikhochschule München sowie für Musiktheorie und Gehörbildung an der LMU München. 1994/96 wiss. Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik der LMU München. Seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Universität Regensburg.

## **Inhalt**

<b>Vorwort</b>	7
----------------	---

### **Grundlagen**

<i>Matthias Flämig</i> „Fragen die mit ‚was‘ beginnen, sind völlig falsch...“ (Karl Popper). Was heißt das für die Musikpädagogik?	13
--	----

<i>Andreas Lehmann-Wermser &amp; Anne Niessen</i> „Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...“ Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung	31
--	----

### **Zeitgeschichtliche Entwicklungen/ Historische Musikpädagogik**

<i>Georg Maas</i> Empirische Forschung zur DDR-Musikpädagogik? Anmerkungen zur Forschungsmethodik	53
---	----

<i>Heike Talkenberger</i> Musikpädagogik im Bild Methodik und Praxis der Interpretation von Bildquellen	63
---	----

<i>Rainer Schmitt &amp; Franz Riemer</i> Fotodokumente zur Jugendmusikbewegung – was sie verraten und was sie verschweigen	83
--	----

<i>Karen Voltz</i> Orgelunterricht am Lehrerseminar in Straubing Versuch einer Rekonstruktion	101
---	-----

<i>Silke Kruse-Weber</i> Reformansätze der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts	119
--	-----



## **Empirische Musikpädagogik**

*Renate Müller & Martin Burr*

Präsentative Forschungsmethoden zur Untersuchung von  
Musikinstrumentenpräferenzen in Schulen

149

*Anja Rosenbrock*

Komposition als Gruppenprozeß - erforscht mit qualitativen  
Methoden

169

*Anja Herold*

Verlust oder Befreiung

Instrumentale Lernabbrüche in der populären Musik

187

*Bert Gerhard*

Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den  
Musikunterricht

Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspraxis

199

**„Deshalb weisen wir nochmals darauf hin,  
dass die von uns vorgeschlagenen Methoden  
auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ...“<sup>1</sup>**

## **Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung**

### **1 Einleitung**

Zu empirischer Forschung existiert eine Fülle methodologischer Literatur; einzelne Untersuchungen werden häufig in Bezug auf ihr methodisches Vorgehen ausführlich reflektiert. Besonders gilt das für qualitative Forschungsvorhaben, deren Methoden noch weniger standardisiert sind als die quantitativer Empirie. Ist diese Mühe jedes Mal nötig? Warum lässt sich ein methodischer Ansatz im Vertrauen auf das bei seiner Entwicklung geleistete Maß an Reflexion nicht schematisch anwenden? Sucht man in der methodologischen Literatur eine Antwort auf die Frage, warum die Entscheidung für eine bestimmte Methode nicht automatisch das Absolvieren genau definierter Arbeitsschritte nach sich zieht, wird darauf hingewiesen, dass die Methoden den je unterschiedlichen Untersuchungsgegenständen angepasst werden müssen und aus diesem Grund auch innerhalb methodischer Ansätze das Gewicht und die Bedeutung einzelner Arbeitsschritte nicht eindeutig bestimmt sind. So erhält die Forderung, das methodische Vorgehen offen zu legen, besondere Bedeutung; für qualitative Forschung wird diese Offenlegung sogar gelegentlich als Gütekriterium vorgeschlagen (Steinke 1999, S. 208).

Wir wollen im vorliegenden Beitrag an konkreten Beispielen der Frage nachgehen, welche Faktoren im Laufe eines Forschungsprozesses die Verwendung eines methodischen Ansatzes beeinflussen. In verschiedenen Projekten haben wir mit demselben methodischen Ansatz, nämlich der *Grounded Theory*, gearbeitet und wollen nun vergleichen, welche Elemente wir davon - in Anpassung an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand - genutzt haben.<sup>2</sup> Wir werden zunächst in

---

<sup>1</sup> Strauss 1994, 32

<sup>2</sup> Es sei an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass Andreas Lehmann-Wermser es war, der den Ansatz als erster nutzte und die Anregung weitergab.

groben Zügen Grundlagen der *Grounded Theory* skizzieren, bevor wir berichten, welche Impulse aus diesem Kontext wir für unsere jeweilige Forschungsvorhaben aufgegriffen und umgesetzt haben. Dabei wird sich erweisen, dass es sich teilweise um ähnliche Aspekte, aber auch um durchaus gegenläufig interpretierte Anregungen handelt. Bei der Suche nach den Gründen für unser unterschiedliches Vorgehen stießen wir auf verschiedene, gelegentlich überraschende Aspekte, die wir abschließend benennen werden.

## 2 *Grounded Theory*

Zunächst geben wir also einen kurzen Überblick über den Ansatz der *Grounded Theory* und zwar vor allem in Bezug auf die Hinsichten, die in den folgenden Abschnitten nicht mehr ausführlich zur Sprache kommen werden, für das Verständnis des Ganzen aber wichtig sind: Das betrifft vor allem das Verfahren des *theoretical sampling* sowie die Technik des *Kodierens*. Entwickelt wurde die *Grounded Theory* in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts in den USA von zwei dort lebenden Soziologen, nämlich von Anselm Strauss und Barney Glaser. Sie erlebten die Situation der qualitativen Sozialforschung in dieser Zeit als so unbefriedigend, dass sie in Anknüpfung an den Symbolischen Interaktionismus einen neuen Ansatz entwickelten (Flick 2000, 205). Vor allem in Bezug auf einen Aspekt wird die *Grounded Theory* immer wieder als bahnbrechend hervorgehoben: Im Gegensatz zur bis dahin üblichen Technik, mit Hilfe qualitativer Forschung ein neues Forschungsfeld zu explorieren oder Hypothesen zu überprüfen, haben die Autoren ein Verfahren vorgestellt, mit dem es möglich sein soll, *Theorien* zu entwickeln (Glaser, Strauss 1998; Strauss 1994). Die deutschen Übersetzungen von *grounded theories*, nämlich *gegenstandsbezogene* oder *gegenstandsbegründete Theorien*, erweisen sich aber als missverständlich, da sich Theorien stets auf einen bestimmten Gegenstandsbereich beziehen (Hildenbrand 1994, 11; Hildenbrand 2000, 40f.); dagegen spielt der amerikanische Terminus mit der Doppeldeutigkeit des Begriffs *grounded*, der sowohl argumentativ „begründet“ als auch „geerdet“, also auf dem Boden der Tatsachen stehend bedeuten kann. Entwickelt werden sollen im Rahmen der *Grounded Theory* Theorien, die sich besonders stark an den erhobenen Daten orientieren und „nützlich“ sein sollen, indem sie „Entdeckungen und Einsichten“ in einen bestimmten Bereich sowie Erklärungen von Phänomenen ermöglichen (Wiedemann 1991, 440). Wir werden beim englischen Begriff bleiben, weil der sich auch in der deutschsprachigen Literatur zur qualitativen Sozialforschung etabliert hat und inzwischen für einen zwar kontrovers diskutierten, aber insgesamt anerkannten und wegweisenden Ansatz der qualitativen Sozialforschung steht.

Häufig wird die *Grounded Theory* als Methode zur Auswertung von Texten verstanden; unseres Erachtens ist diese Bezeichnung in dreierlei Hinsicht irreführend:

- Sie ist wohl mehr als *Vorschlag* denn als Technik gedacht und in vielen Kontexten werden nur einzelne Elemente eingesetzt (Flick 2000, 58f.).
- Sie kann sich auf verschiedene Datengrundlagen beziehen und beschränkt sich keineswegs auf die Auswertung von *Texten* (Strauss 1994, 27f.). Vielmehr ist prinzipiell auch die Einbeziehung etwa von Bildern und übrigens auch quantitativ erhobenen Daten möglich, wie in letzter Zeit besonders Glaser betont hat.
- Sie bezieht sich nicht nur auf die *Auswertung* von Texten oder anderen Dokumenten, sondern verbindet, wenn man nach den Grundsätzen des *theoretical sampling* vorgeht, ausdrücklich die Phase der Datenerhebung mit der der Theorieentwicklung und beeinflusst so die Anlage der gesamten Untersuchung.

Beim *theoretischen Sampling* gehen Datenerhebung, Datenauswertung und Entwicklung der Theorie Hand in Hand und es entscheidet sich immer wieder neu, welche und wie viele weitere Datenerhebungen vorgenommen werden. Abgeschlossen wird die Phase der Datenerhebung erst, wenn eine „theoretische Sättigung“ eingetreten ist, d.h. wenn neue Fälle keine Veränderung der Theorie mehr provozieren (Wiedemann 1991, 442). Das *theoretische Kodieren* stellt eine weitere Technik von zentraler Bedeutung dar: Es bezeichnet ein variables Verfahren der Textauswertung, bei dem drei unterschiedliche Vorgehensweisen zur Anwendung kommen: das *offene*, das *axiale* und das *selektive* Kodieren. Das *offene Kodieren* hat die Entwicklung von Kategorien zum Ziel, die dem Text gerecht werden. Dazu werden einzelne zentrale Dokumentausschnitte sehr genau, Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort kodiert (Strauss 1994, 57f.). Beim *axialen Kodieren* geht es um die intensive Analyse einzelner zentraler Kategorien. Beim *selektiven Kodieren* wird, im Unterschied zum axialen Kodieren, „systematisch und konzentriert“ nach Schlüsselkategorien gesucht (Strauss 1994, 63). Beim Kodieren spielt die Beachtung des Kodierparadigmas eine Rolle: Gefragt werden soll auch über das unmittelbar Offensichtliche nach Bedingungen, Interaktionen der Beteiligten, Strategien und Taktiken sowie Konsequenzen des Berichteten (Strauss 1994, 57). So werden die *Eigenschaften* der verschiedenen Kategorien gefunden. Das vielleicht wichtigste Prinzip der Arbeit besteht dabei im permanenten Vergleich der erhobenen Daten und der Suche nach weiteren Vergleichsmöglichkeiten. Die Entwicklung einer *Grounded Theory* beruht letztlich auf intensivem und variablem Kodieren; dazu tritt das *Memo*-Schreiben und –Zusammenfassen: Mit Hilfe von Memos hält der Forschende alle relevanten Einfälle



fest und arbeitet immer wieder mit diesen Notizen (Strauss 1994, 172f.). Der Erfolg dieses Vorgehens wiederum hängt stark ab von der *theoretischen Sensibilität* („*theoretical sensitivity*“) des Forschenden. Damit ist seine Fähigkeit gemeint, in empirischen Daten theoretische Strukturen zu erkennen und zu benennen (Glaser, Strauss 1998, 54). In diesem Verweis auf letztlich nicht operationalisierbare Kompetenzen, auf die Intuition und Kreativität<sup>3</sup> der Forschenden, berührt sich die *Grounded Theory* mit dem in der qualitativen Sozialforschung breit geführten Diskurs zur Rolle der Subjekte<sup>4</sup>. Zu den interessanten Aspekten zählt dabei der Verweis auf die Kreativität, die als schwer kalkulierbar, aber notwendig für die Theoriebildung angesehen wird.

Die Frage der Theoriebildung möchten wir an dieser Stelle nur anreißen, denn davon wird noch ausführlicher in den beiden folgenden Abschnitten die Rede sein. Glaser und Strauss unterscheiden drei Elemente von Theorien: Zentrale Bedeutung besitzen die so genannten *Kategorien*, die wiederum bestimmte *Eigenschaften* aufweisen. Wichtig sind außerdem die *Hypothesen*, die sowohl die Kategorien und ihre Eigenschaften wie auch die Kategorien untereinander verbinden (Glaser, Strauss 1998, 45, 49). Glaser und Strauss unterscheiden bei Theorien zwei Stufen von Allgemeinheit: Theorien geringerer Reichweite nennen sie *materiale Theorien* („*substantive theories*“); diese beschränken sich auf den untersuchten Gegenstandsbereich. Glaser und Strauss betonen aber, wie wichtig darüber hinaus die Entwicklung *formaler Theorien* („*formal theories*“) mit einer größeren Reichweite ist (Glaser, Strauss 1998, 42-45). Es reicht dazu aber nicht, die Aussagen im Rahmen einer materialen Theorie einfach sprachlich und damit auch inhaltlich auf eine höhere Stufe von Allgemeinheit zu heben. Erst auf der Grundlage mehrerer materialer Theorien lassen sich formale Theorien erstellen, die dann wirklich einen höheren Geltungsbereich aufweisen (Wiedemann 1991, 440f.). Nicht zufällig betonen die Autoren der *Grounded Theory* selbst, dass die Abgrenzung materialer und formaler Theorien nicht eindeutig ist und dass sie mit dem Erstellen formaler Theorien wenig Erfahrung besitzen (Glaser, Strauss 1998, 86). An dieser Stelle möchten wir vorsichtig kritisch anmerken, dass die Entwicklung formaler Theorien wie eine Utopie anmutet - zumindest in einem so kleinen Fach wie der Musikpädagogik.

In den beiden folgenden Kapiteln werden wir nun die Aspekte benennen, in denen die *Grounded Theory* sich für unsere Forschungsvorhaben als hilfreich er-

<sup>3</sup> Im ersten Entwurf der *Grounded Theory* von 1967 wird ausdrücklich auf die frühe amerikanische Kreativitätsforschung verwiesen (Glaser, Strauss 1988, 251).

<sup>4</sup> Vgl. zusammenfassend die eher extreme Position von Katja Mruck und Günter Mey (2000); für die amerikanische Musikpädagogik z.B. Alan Pershkin (1997). Die Online-Zeitschrift *fqs* (*Forum Qualitative Social Research*) hat zwei Bände dem Thema *Subjektivität und Selbstreflexivität* gewidmet (<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-d/rubriken-d.htm>).

wiesen hat. Der Begriff „hilfreich“ erscheint womöglich zu umgangssprachlich, weshalb wir darauf hinweisen möchten, dass der Begriff hier wörtlich zu verstehen ist: Wir haben uns gefragt, inwiefern Anregungen der *Grounded Theory* bei Anlage und Durchführung der Untersuchungen unterstützend wirkten. Im Folgenden werden wir auf *Verfahren* verweisen, die sich als praktikabel und ertragreich herausgestellt haben, oder auch auf *Leitideen*, die die weitere Planung und Durchführung der Untersuchung inspirierten. Wir haben also jeweils überlegt, welcher Aspekt der *Grounded Theory* sich für unser Vorhaben als besonders befruchtend oder förderlich erwiesen haben.

### **3 *Grounded Theory* in der Rekonstruktion historischen Musikunterrichts (Andreas Lehmann-Wermser)**

Ein Teil der Popularität der *Grounded Theory* lässt sich sicherlich mit der Praxisnähe des Entwurfs begründen. Dies gilt für die Argumentationsführung ebenso wie für die technisch-methodische Seite - und findet sich sprachlich in witzigen Anmerkungen etwa zu Erkenntnissen, die bei der Arbeit, aber eben auch in Spiel und Schlaf kämen (Glaser, Strauss 1967, 251). Denn in den Schriften zur *Grounded Theory* finden sich zwar einerseits viele Anmerkungen, die die Allgemeingültigkeit einschränken, den vorläufigen Charakter der Vorschläge betonen oder die Anpassung der Methode an den Untersuchungsgegenstand fordern; andererseits werden etwa für den Umgang mit Sekundärliteratur konkrete Vorschläge gemacht und dabei die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Forschungsstrategien erörtert. So stellt sich die *Grounded Theory* für viele Forschende als alltagstauglich dar und scheint im Gegensatz beispielsweise zum komplizierten Regelwerk der Objektiven Hermeneutik eine schnelle Aneignung qualitativen Handwerkszeugs zu garantieren. Nicht zufällig existiert mit *ATLAS/-ti* eine Software, die als Analysewerkzeug bis ins Detail auf der Nutzeroberfläche nachvollzieht, was Glaser und Strauss inhaltlich und methodisch vorschlagen. Der Werkzeugcharakter der *Grounded Theory* ist sicherlich wissenschaftstheoretisch nicht sehr bedeutsam; gleichwohl soll hier an den Anfang der Nutzen dieses Merkmals für mein Projekt gestellt werden, weil er m.E. für die Historische Musikpädagogik neue Möglichkeiten eröffnet.

#### **3.1 Kodierung und Vernetzung**

In meinem Forschungsprojekt ging es um die Rekonstruktion historischen Musikunterrichts zwischen 1928 und 1939 auf der Basis biografischer Interviews<sup>5</sup>;

---

<sup>5</sup> Für genauere Informationen zum Design sei auf die ausführlichere Darstellung verwiesen:

der zu untersuchende Korpus umfasste etwa 120.000 Wörter. Daneben existierten schriftliche Quellen in Form von Zeitschriftenaufsätzen, Jahrbüchern, Schulberichten und Personalakten. Bei umfangreicheren Analysen hat der Einsatz computergestützter Methoden die Arbeit tief greifend verändert, weil viel komplexere Kodierungen, Such- und Verknüpfungsroutinen durchzuführen sind. So war es beispielsweise möglich, nicht nur bestimmte Handlungsfelder innerhalb des Musikunterrichts wie etwa das Singen (und seine Inhalte) zu kodieren, sondern auf einer separaten Ebene auch die Art der Darbietung, ob z.B. von Liedern berichtet wurde oder diese tatsächlich gesungen wurden. Erst in der Kombination wurde dabei deutlich, welche musikbezogenen Erfahrungen präsenter, möglicherweise auch bedeutsamer waren. Allerdings gilt dieser Punkt für alle qualitativen Methoden, nicht nur für die *Grounded Theory*. Wenn dennoch hier davon berichtet wird, dann deshalb, weil die Historische Musikpädagogik die Möglichkeiten einer Rekonstruktion der komplexen Vorgänge in tatsächlich erteiltem Musikunterricht einstweilen noch selten nutzt.

Für die *Grounded Theory* spezifisch allerdings ist die grafische Darstellung inhaltlicher Verhältnisse. Glaser und Strauss haben verschiedentlich darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, zentrale Begriffe („central phenomena“) zu identifizieren und im Kodierungsprozess deren Eigenschaften näher zu bestimmen<sup>6</sup>. Dieser Prozess ist durchaus bildlich gemeint. Die genannte Software unterstützt ihn, indem gefundene Kodierungen auf der Nutzeroberfläche räumlich zueinander in Beziehung gesetzt werden können; sie können nach vorgegebenen beispielsweise kausalen, assoziativen oder auch selbst definierten Beziehungen miteinander verbunden werden<sup>7</sup>. Dieser Analyseschritt erwies sich als außerordentlich hilfreich. Es reicht dafür nämlich nicht aus, historische Fakten zu rekonstruieren, also etwa aufzulisten, welche Lieder gesungen, welche Instrumentalstücke behandelt wurden usw. Die historische Musikpädagogik hat sich (in den wenigen Arbeiten, die sich überhaupt mit *Unterricht* und nicht allein mit didaktischen *Entwürfen* beschäftigt haben) meist darauf beschränkt, die Oberfläche darzustellen. Erstens blieb dabei aber die Frage meist unreflektiert, in welcher Form die subjektive

---

Lehmann-Wermser 2003.

<sup>6</sup> Der Kontext soziologischer Forschung bei Glaser und Strauss ist in der Verwendung der Begriffe teilweise, zumal in den deutschen Übersetzungen verwirrend: einzelne werden, wie etwa die „Dimensionalisierung“ anders verwandt als beispielsweise in der empirischen psychologischen Forschung, andere sind nicht eindeutig (vgl. Creswell 1998, 57). Auch dass wie in den bedeutsamen Studien der beiden Autoren über Sterben im Krankenhaus ein zentrales Phänomen gesucht wird, ist sicherlich nicht übertragbar. Es ist der spezifischen Wissenschaftstradition geschuldet; für Historische Musikpädagogik werden sich nur sehr selten Forschungsthemen in dieser Weise auf einen Begriff reduzieren lassen.

<sup>7</sup> ATLAS/-ti unterscheidet sich in diesem Punkt von anderen Textanalyse-Programmen, in denen sich nur einfache Baumstrukturen zwischen den Kodierungen darstellen lassen.

Sicht auf Unterricht zu berücksichtigen sei, zweitens wurde implizit ein veraltetes Verständnis von Unterricht zugrunde gelegt, das sich auf das Verhalten des Lehrers beschränkte oder auf dessen Intentionen, das aber nicht den komplexen Prozess im Klassenraum und die jeweiligen Sinndeutungen erfasste.

Demgegenüber erschien es vielmehr notwendig, nach dem zunächst kontextuellen, möglicherweise aber auch inneren Zusammenhang dieser oberflächlichen Erscheinungen zu suchen. Bestand ein Zusammenhang zwischen erinnerten Unterrichtsinhalten und eigener musikalischer Betätigung? Wie verhielt sich die Teilhabe am bürgerlichen Konzertbetrieb zu Berichten über eigenen Instrumentalunterricht? Wer äußert Wertschätzung gegenüber dem eigenen Musikunterricht oder dem Musiklehrer und erinnert sich noch an viele Inhalte? In welchem Kontext tauchen Berichte zu spezifisch jugendkulturellen Verhaltensweisen auf? Diese Analyse geht zunächst von der Oberfläche des Textes aus, entwickelt sich aber rasch weiter, indem Beziehungen zunehmend feiner beschrieben werden. So wird in den Interviews oft die Rezeption von Populärmusik und von Radiosendungen relativ zeitnah erwähnt. Was aber bedeutet das: Hat das Radio erst die Populärmusik für diese damals Jugendlichen zugänglich gemacht? Oder bestand schon eine Affinität etwa zum Schlager, die das Radio als Anbieter erst attraktiv werden ließ? Oder gab es gar keine kausale Verknüpfung, sondern nur ein zufällig zeitgleiches Auftreten, das sich aus anderen Faktoren erklären ließe. Im Verfolgen dieser Fragen entstand ein Netz von Beziehungen innerhalb des Korpus, das strukturiert und erklärt.

### 3.2 Bildung von Theorieelementen

An vielen Stellen freilich ließen sich Fragen anhand der Transkriptionen nicht beantworten. Glaser und Strauss sehen an dieser Stelle des Forschungsprozesses die Notwendigkeit, auf einer abstrakteren Ebene Erklärungsmodelle - sie sprechen von „concepts“ - heranzuziehen, die der Entwicklung von Hypothesen oder Theorien unterschiedlicher Reichweite vorangehen müssen. Diese Modelle können aus dem Studium von Sekundärliteratur erwachsen oder aus der Analyse der Daten, aber sie sind nicht Teil der Daten. Die Aufgabe der Forschenden besteht darin, im permanenten Vergleich zwischen Datenmaterial und Konzepten Theorieelemente sich entwickeln zu lassen: „The constant comparative method is designed to aid the analyst (...) in generating a theory that is integrated, consistent, plausible, close to the data.“ (Glaser, Strauss 1967, 103) Das eigentlich Neue der Grounded Theory liegt auf der wissenschaftstheoretischen Ebene in der Abkehr von streng deduktiven oder induktiven Verfahren, im forschungspraktischen Verlauf im stetigen Wechsel von Datensammlung, Analyse und „Theorie“-Entwicklung.



Diese Merkmale erwiesen sich in meinem Projekt als außerordentlich hilfreich. In doppelter Hinsicht wurde hier Neuland betreten. Zum einen gab es keine Vorbilder dafür, historischen Musikunterricht anhand von biografischen Interviews zu rekonstruieren, zum anderen war über die Auswirkungen der so genannten Kestenberg-Reform in den höheren Schulen wenig bekannt. Insofern gab es zunächst keine Konzepte im o.g. Sinne, die die Wirkungsweise von Musikunterricht, seine Einbettung in einen bürgerlichen Bildungsweg und mögliche typische Mechanismen musikalischer Sozialisation hätten erklären können. Einige Konzepte ergaben sich aus der Literatur, etwa das Verständnis der höheren Schule (und mit ihr des Musikunterrichts) als Mittelschichtsentwurf.<sup>8</sup> Andere Konzepte entwickelten sich aus den Daten: Das überraschende Fehlen eines generationen- und kulturspezifisch definierten Konfliktes zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zählte z.B. dazu (vgl. Lehmann-Wermser 2004). Erst auf diesem Hintergrund wurden Äußerungen zum Liedgut der Jugendbewegung oder zum Singen in den nationalsozialistischen Jugendorganisationen verständlich. Konzepte, die Positionen der Sekundärliteratur entgegenstehen, entwickeln ein sperriges Eigenleben, erfordern eine besonders sorgfältige Begründung in den Daten: Dass ich manchmal „meinen Augen nicht traute“, deshalb mehrfach zu den Daten und ihrer grafischen Repräsentation zurückkehrte, ist einerseits typisch für Forschung, die noch nicht auf „Theorien“ zurückgreifen kann, illustriert andererseits den Nutzen der Methode.

Wenn also die *Grounded Theory* als hilfreich für das Forschungsvorhaben empfunden wurde, dann unter zwei Voraussetzungen, die diesen Teil abschließend festgehalten werden sollen. *Erstens*: Beim gegenwärtigen Stand der Wissenschaft Historische Musikpädagogik ist eine Einbeziehung der historischen Bildungsforschung und (wo immer möglich) eine empirische Begründung der Forschung wichtig. Eine Einbeziehung neuer Disziplinen und Methoden erscheint für eine fundierte Betrachtung der Geschichte des Musikunterrichts und der Disziplin dringend geboten. *Zweitens*: Derzeit gibt es ein großes Defizit in historischen Studien, jenseits der Konstatierung von Intentionen oder Positionen zu Aussagen über Strukturen, Gesetzmäßigkeiten und inhaltliche Beziehungen zu kommen. Unter diesen Voraussetzungen erscheint der Einsatz der *Grounded Theory* eine Möglichkeit solche theorie-ähnlichen Aussagen größerer Reichweite zu formulieren.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Nur am Rande sei vermerkt: Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass beide hier vorgestellten Forschungsprojekte in großem Umfang von Konzepten profitieren, die außerhalb der Musikpädagogik entwickelt worden sind. Mutmaßlich liegt hier nicht nur für die Historische Musikpädagogik ein großes Potential.

<sup>9</sup> Auch wir beiden Autoren sind uns nicht darüber einig, welchen Status die in der Historischen Musikpädagogik auf diese Weise gewonnenen Theorien besitzen. Haben sie den gleichen Status wie die in den Sozialwissenschaften formulierten Theorien? Sind damit auch alle dort

## 4 *Grounded Theory* im Forschungsvorhaben zur Erhebung Subjektiver Theorien von MusiklehrerInnen (Anne Niessen)

Vor allem in zwei Hinsichten hat sich die *Grounded Theory* für mein Projekt als äußerst hilfreich erwiesen: Zum einen betrifft das den Status der Ergebnisse (4.1), zum anderen die Bedeutung, die im Rahmen der *Grounded Theory* der schriftlichen Präsentation der Ergebnisse (4.2) beigemessen wird. Schwierigkeiten entstanden zunächst bei dem Versuch, die ursprünglich auf soziologische Fragestellungen zielenden Techniken der *Grounded Theory* auf ein pädagogisches Forschungsvorhaben zu übertragen. Dieses Problem hing mit der Art der erhobenen Daten zusammen - wobei allerdings fraglich erscheint, ob dieses Problem den Autoren der *Grounded Theory* anzulasten ist oder ob es nicht vielmehr immer die Aufgabe und das Problem der jeweils Forschenden ist, sich über Charakter und Ausprägung der erhobenen Daten und der angestrebten Theorien Klarheit zu verschaffen - und die Methoden entsprechend anzupassen (4.3).

### 4.1 Status der Ergebnisse

Der wesentlichste Impuls, den ich von der *Grounded Theory* aufgenommen habe, besteht in der Aufforderung, aus den erhobenen Daten tatsächlich eine Theorie zu erstellen. Warum ich diesen Aspekt für so bedeutsam halte, möchte ich am Beispiel meines aktuellen Forschungsvorhabens erläutern. Ich erhebe zurzeit Subjektive Theorien nordrhein-westfälischer MusiklehrerInnen über ihren Musikunterricht in der Oberstufe. Dabei orientiere ich mich am *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*, mit dem ich mich aber auch kritisch auseinandergesetzt habe (Niessen 2003; vgl. Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988). Ich möchte nun am Beispiel des Habilitationsprojekts einen kurzen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten geben, wie man mit den Ergebnissen qualitativer Forschung umgehen kann - um schließlich zu verdeutlichen, warum mir die *Grounded Theory* in diesem Zusammenhang besonders nützlich erscheint.

---

formulierten Gütekriterien in dieser Disziplin anwendbar oder ergeben sich vielmehr charakteristische Unterschiede, die für alle historischen Disziplinen gelten? Einige dieser Kriterien, wie die Integration aller Teilbereiche des Forschungsgegenstandes, die Dichte der Beschreibung und der Grad der Verwobenheit der gefundenen Kategorien bleiben unseres Erachtens als Gütekriterien bestehen und sind an das Ergebnis der Forschung zu Musikunterricht im Freistaat Braunschweig zwischen 1928 und 1938 angelegt worden. Bedingt aber die Tatsache, dass nicht alle Gütekriterien erfüllt werden können, dass generell keine Theorien im Sinne der *Grounded Theory* erstellt werden können? Wissenschaftstheoretisch besteht in diesem Punkt noch erheblicher Klärungsbedarf; forschungspraktisch erscheint diese Frage aber nachrangig.

- *Ergebnisse als „Ist-Aussagen“*: Es wäre möglich, sich im Rahmen meines Forschungsprojekts auf die Intention zu beschränken, die einzelnen erschlossenen und kommunikativ validierten Subjektiven Theorien der LehrerInnen zugänglich zu machen. Damit wäre schon viel gewonnen, denn abgesehen von einigen wenigen Untersuchungen zu verwandten Themen (Pfeiffer 1994; Hansmann 2001; Krüger 2001) ist zumindest in der wissenschaftlichen Musikpädagogik weitgehend unklar, wie MusiklehrerInnen über die Planung ihres Unterrichts nachdenken. Ich könnte also in kompensatorischer Absicht möglichst differenziert die Subjektiven Theorien und die jeweiligen biographischen Hintergründe ungefähr eines Dutzend MusiklehrerInnen veröffentlichen. Die Aussagen, die in diesem Zusammenhang getroffen würden, wären dann als „Ist-Aussagen“ zu verstehen, was bedeutet, dass sie keinerlei Anspruch auf Repräsentativität beanspruchen - so differenziert sie möglicherweise auch komplexe Phänomene erfassen mögen.

Hieraus ergäben sich dann allerdings zwei Probleme:

- o Es wäre dann unmöglich, ein Erkenntnisziel als Anspruch zu formulieren, das über den eben formulierten Anspruch hinausgeht, d.h. ich dürfte dann nichts anderes tun, als die Aussagen von einem Dutzend Personen zu erschließen - nicht mehr. Für die Theoriebildung im Fach wäre damit zunächst nichts gewonnen.
- o Wenn sich herausstellt, dass eine Reihe von Phänomenen von mehreren UntersuchungspartnerInnen in Übereinstimmung berichtet werden, dann dürfte aus diesem Befund keine übergreifende Aussage abgeleitet werden. So wäre es beispielsweise nicht möglich, auf typische Strukturen zu verweisen oder Muster zu benennen, so sehr diese sich auch aufdrängen mögen. Sie wären dann nichts weiter als zufällige Häufungen, aus denen keine weiterreichenden Aussagen abgeleitet werden könnten.

Übrigens ist dieser Ansatz einer der ursprünglichsten qualitativer Forschung - entwickelt in deutlicher Abgrenzung von quantitativen Methoden und von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis (Glaser, Strauss 1998, 24).

- *Ergebnisse als Illustration einer Theorie*: Es wäre nun auch möglich, die empirischen Befunde mit einer Theorie in Verbindung zu bringen (Glaser, Strauss 1998, S. 25). So könnte ich beispielsweise versuchen, die Ergebnisse mit einer Theorie über Unterrichtsplanung in Beziehung zu setzen. Im besten Fall gäbe es zwei erfreuliche Ergebnisse: Ich könnte möglicherweise etwas beitragen zu der betreffenden Theorie, indem ich auf bestimmte Aspekte verweise, die in den Daten aufscheinen, aber in der Theorie noch nicht erfasst sind, und vielleicht würde auch die Theorie über Unterrichtsplanung mir dabei helfen, Aspekte zu erfassen und zu erfragen, auf die ich vielleicht sonst

nicht gekommen wäre; möglicherweise würde sie auch helfen, die empirischen Daten zu deuten, zu interpretieren und vielleicht sogar zu erklären. In diesem Fall fungieren also die Daten als Illustration der Theorie und dienen ihrer Evaluation.<sup>10</sup> Wenn dieses Vorgehen nicht funktionieren würde, müsste ich natürlich genau prüfen, warum Daten und Theorie nicht zusammen passen; das muss nicht an der Qualität der Theorie liegen.<sup>11</sup>

Es gibt allerdings auch bei diesem Verfahren einen Nachteil: Es ist zweifelhaft, ob man mit ihm den Daten gerecht wird oder ob man den Ergebnissen nicht vielmehr einen Theorierahmen überstülpt, der nicht zu ihnen passt. Möglicherweise steckt in den Daten ein Bedeutungsüberschuss, der mit Hilfe der entsprechenden Theorie nicht gefasst werden kann und der bei einer so einseitigen Orientierung an einer oder mehreren Theorien aus dem Blick gerät.

- *Ergebnisse als Hypothesen:* Ich könnte natürlich auch in explorativer Absicht die Untersuchung so anlegen, dass am Ende einige halbwegs gesicherte Hypothesen stünden. Ich hätte dann ein bis dahin noch wenig beackertes Forschungsfeld in einem ersten Zugriff erschlossen und die Voraussetzung für eine weitere Bearbeitung geschaffen. Zum Beispiel könnte man dieselbe Untersuchung mit LehrerInnen anderer Schulstufen durchführen, die Ergebnisse mit Hilfe anderer Methoden weiter vertiefen und / oder das Sample vergrößern (Glaser, Strauss 1998, 24).

Nachteilig erschiene aber, dass sich im besten Fall ein paar Thesen herauskristallisieren würden, die mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen bleiben würden. Würde dieses Vorgehen nicht bedeuten, Potential zu verschenken, das in den Daten verborgen liegt? Faszinierend sind ja gerade die Zusammenhänge, die sich in den Interviews herauskristallisieren. Womöglich wäre ich auch bisweilen nach dem zweiten, eigentlichen Schritt, nämlich der Verifizierung der Hypothesen, gefragt worden. Um mir das zu ersparen, habe

---

<sup>10</sup> Ich vermeide an dieser Stelle bewusst den Begriff der Verifikation, denn er ist von einem ganz anderen Wissenschaftsverständnis besetzt, in dessen Rahmen es nicht möglich wäre, eine Theorie auf diese Weise und mit dieser Art von Daten zu überprüfen Glaser und Strauss benutzen deshalb auch stattdessen der Begriff der „Glaubwürdigkeit“ („credibility“) (vgl. Glaser, Strauss 1967, 223).

<sup>11</sup> Ein ähnliches Vorgehen thematisiert Jürgen Klüver in dem Beitrag „Das Besondere und das Allgemeine: Über die Generalisierbarkeit in der qualitativen Sozialforschung“ (Klüver 1995). Dort beschreibt er, wie ein untersuchter Einzelfall in Theorien größerer oder geringerer Reichweite „eingebettet“ werden kann, indem Kategorien aus Theorien für die Beschreibung des Einzelfalls herangezogen werden. Allerdings thematisiert Klüver nicht die Bedeutung einer solchen Einbettung für die Theorie. Ein ähnliches Vorgehen findet sich auch bei Niessen (1999).



ich mich also entschlossen, nach der Methode der *Grounded Theory* vorzugehen.

- *Ergebnisse als Theorie*: Im Rahmen der *Grounded Theory* nämlich wird - wie oben bereits skizziert - die Entwicklung gegenstandsgegründeter Theorien angestrebt, also eine Theoriebildung in enger Verbindung zu den empirischen Daten eines bestimmten Gegenstandsbereiches. Vor allem aus zwei Gründen finde ich dieses Verfahren bestechend:
  - Mit Hilfe der Verfahren der *Grounded Theory* ist es in qualitativer Forschung überhaupt möglich, eine Theorie hervorzubringen. Das ist - wie ich oben zu zeigen versucht habe - mehr, als qualitative Methodologien im Allgemeinen sonst zuwege bringen. Das macht die Ergebnisse qualitativer Forschung verbindlicher und befriedigender, wenn auch zu beachten ist: Eine *Grounded Theory* wird immer nur als vorläufiges Ergebnis von Forschung betrachtet (Lamnek 1995, 120; Glaser, Strauss 1998, 49). Diese Vorsicht erscheint mir ebenso wichtig wie realistisch, denn man sollte die Leistungsfähigkeit von Theorien als Ergebnisse von Forschung nicht überschätzen.
  - Immer wieder betonen die Autoren der *Grounded Theory*, dass es nicht darum gehen soll, Theorien zu überprüfen, sondern sie zu generieren. Zwar fließen die Ergebnisse der bis dahin geleisteten Analyse immer wieder in Form von Memos, neuen Kategorien und Hypothesen in die Forschungsarbeit ein, aber es ist nicht geplant, ab einem bestimmten Zeitpunkt die gefundene Theorie zu überprüfen. So bleiben die Forschenden bis zum letzten Tag des Forschungsvorhabens offen für neue Kategorien und Entdeckungen (Glaser, Strauss 1998, 50).

Konkret haben sich diese Aspekte der *Grounded Theory* für meine Arbeit am Forschungsprojekt in zweierlei Hinsicht als bedeutsam erwiesen: Ich habe die Anregung, theoretische Aussagen zu erstellen, vor allem als Ermutigung aufgefasst, die erzielten Ergebnisse auf einer höheren Stufe von Abstraktheit zu formulieren. Dieses Verfahren beginnt spätestens in der Phase des selektiven Kodierens und setzt sich vor allem beim axialen Kodieren fort. Dabei habe ich allerdings auch festgestellt, wie wichtig es ist, sich von vornherein darüber Rechenschaft abgelegt zu haben, welche Reichweite die angestrebte Theorie haben soll. Wenn beispielsweise eine *Grounded Theory* über die Unterrichtsplanung von LehrerInnen generell erstellt werden soll, dann müssen die Aussagen eines größeren Samples mit einem höheren Grad von Abstraktheit formuliert werden, als wenn „nur“ eine Theorie über die Unterrichtsplanung von MusiklehrerInnen angestrebt

wird. Insofern nehmen außer den konkreten Daten auch übergreifende theoretische Überlegungen Einfluss auf Ausprägung und Art der entstehenden materialen Theorie.

## 4.2 Unabgeschlossenheit des Forschungsprozesses

Ein weiterer wichtiger Aspekt bestand für meine Arbeit in der Auffassung, die ständigen Veränderungen der Perspektive, der Interessen und Schwerpunkte in einem qualitativen Forschungsprozess nicht nur zu akzeptieren, sondern geradezu zum Programm zu erheben. Sichtbarsten Ausdruck findet diese Idee im *theoretical sampling*: Bei diesem Verfahren werden, wie bereits erwähnt, die Phasen der Datenerhebung und der Datenauswertung derart verknüpft, dass erst nach den ersten Auswertungsergebnissen darüber entschieden wird, in welche Richtung das Sample erweitert werden soll. Außerdem wird im Sinne des permanenten Vergleichs nach Kontrasten gesucht (Glaser, Strauss 1998, 111f.); in meinem Fall befragte ich beispielsweise auch LehrerInnen anderer Fächer nach ihrer Unterrichtsplanung und gewann so neue Hinsichten und Fragerichtungen für mein eigentliches Vorhaben. Ähnlich hilfreich empfand ich das permanente Schreiben von Memos, das dazu dient, schon frühe Einfälle im Forschungsprozess festzuhalten und die Gesamtheit der Ideen abschließend zu systematisieren.

Um die folgenreichste Bestärkung meiner Überlegungen durch die *Grounded Theory* zu erläutern, muss ich etwas weiter ausholen: Im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* wird die Erhebung Subjektiver Theorien mit Hilfe von Struktur-Lege-Verfahren angestrebt (Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988, 321). In einem ersten Gespräch unterhalten sich ForscherIn und Befragte über das in Frage stehende Thema. Aus diesem Interview filtert der Forscher oder die Forscherin zentrale Begriffe heraus. Anschließend werden die Befragten gebeten, mit Hilfe von Pappkarten, auf denen diese zentralen Begriffe ihrer Subjektiven Theorie notiert sind, und weiteren Kärtchen, mit deren Hilfe Beziehungen zwischen den zentralen Begriffen darstellbar sind, eine Struktur ihrer Subjektiven Theorie zu erstellen. Zunächst versuchte ich, dieses Verfahren auch in meinem Forschungsprojekt anzuwenden, empfand aber als nachteilig, dass die entstehenden Strukturen gegenüber dem Erzählten extrem vereinfacht erschienen. Obwohl ich verschiedene Visualisierungsverfahren ausprobierte, fand ich keines, dass der Komplexität des Erzählten halbwegs gerecht wurde. Stattdessen machte ich die Erfahrung, dass wichtige Ergebnisse der Auswertung sich erst im Prozess des Schreibens herauskristallisierten: Die genaue Formulierung zwar immer wieder zu einer erneuten Befragung der ursprünglichen Daten und einer Revision der bisher erzielten Ergebnisse. Insofern wurde die Darstel-

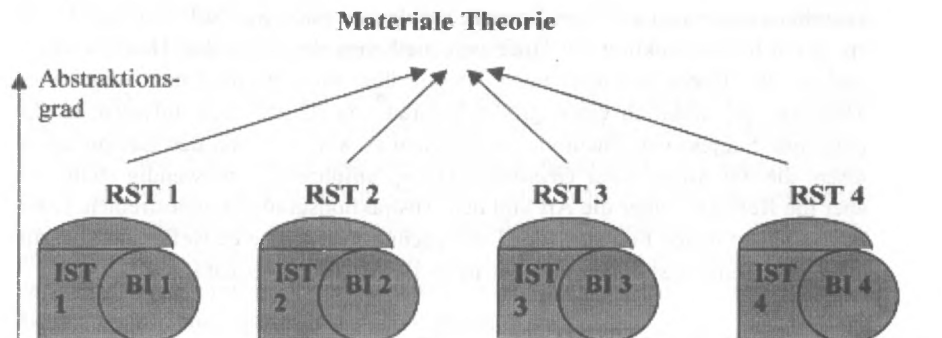
lung der Ergebnisse selbst zu einem der wichtigsten und ertragreichsten Schritte im Forschungsprozess. Meine Entscheidung, die Subjektiven Theorien - abweichend von den Vorschlägen im Rahmen des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* - in Textform darzustellen, erfuhr eine nachträgliche Bestätigung durch die Autoren der *Grounded Theory*: „Eine Theorie diskursiv zu präsentieren, heißt, ihre Offenheit, ihren Reichtum, ihre Komplexität und Dichte zu unterstreichen sowie ihre Angemessenheit und Relevanz zu verdeutlichen. Eine thesenartig vorgestellte Theorie ist demgegenüber - einmal angesehen davon, daß ein paar verstreute Kernaussagen immer nötig sind - weniger komplex, dicht und reichhaltig und überdies mühsamer zu lesen.“ (Glaser, Strauss 1998, 41f.) Wenn also eine Theorie im Sinne der *Grounded Theory* präsentiert wird, dann geschieht dies eher selten in einer Form, der man sofort den theoretischen Anspruch anmerkt: „Die nach dem Modus der *Grounded Theory* schreibenden Forscher - die eine komplexe Theorie herausstellen, die Sichtweisen der Akteure verstehbar machen möchten, die Glaubwürdigkeit von Erklärungen anstreben usw. - verzichten im allgemeinen auf formale wissenschaftliche Aussagen und wählen Darstellungsformen, in denen implizite Aussagen in einen Kontext von Diskussion und Deskription eingebettet sind.“<sup>12</sup> Auch in dieser Hinsicht wird die *Grounded Theory* ihrem Anspruch gerecht, Theorie nur in enger Anbindung an die Daten zu formulieren. Die Kunst besteht dann m.E. darin, trotzdem die Ebene der Deskription zu verlassen und theoretische Kategorien als Elemente von Theorien vorzustellen. Aber um genau diese Kunst geht es in der *Grounded Theory*.

### 4.3 Theoriearten

Eine letzte Hinsicht sei genannt, in der ich die *Grounded Theory* zumindest als nicht unmittelbar hilfreich erlebte, nämlich in Bezug auf den Charakter der erhobenen Daten. Glaser und Strauss erforschten als Soziologen als stabil angenommene Muster menschlichen Handelns innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, beispielsweise den Umgang von Krankenhauspersonal mit sterbenden PatientInnen. Dabei verwendeten sie Kategorien wie „professionelle Haltung der Pflegenden“ oder „sozialer Wert der Patienten“ (Glaser, Strauss 1998, 45f.). Ihre Kategorien verließen also relativ schnell die Ebene des individuellen Handelns und der individuellen Ansichten einzelner Personen. Weil das in meinem Forschungsprojekt zumindest teilweise anders sein soll, habe ich schließlich beschlossen, zwei Arten von Theorien anzustreben, die unterschiedliche Ansprüche und Grade von Abstraktheit aufweisen. Grafisch könnte das Verhältnis dieser verschiedenen Theorien folgendermaßen dargestellt werden:

---

<sup>12</sup> Strauss 1994, 331



IST = Interviews zu Subjektiven Theorien; BI = Biografische Interviews; RST = Rekonstruktion der jeweiligen Subjektiven Theorien der Lehrenden unter Berücksichtigung der biografischen Interviews

■■■■■ = Reichweite der kommunikativen Validierung

- Auf der untersten Ebene sind die Interviews abgebildet, und zwar sowohl die zu den Subjektiven Theorien als auch die biografischen Interviews. In meine Rekonstruktionsversuche der Subjektiven Theorien fließt von vornherein schon die Kenntnis der jeweiligen „musikpädagogischen Biografie“ ein: Die im Rahmen der biografischen Interviews gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die jeweiligen Subjektiven Theorien zu verstehen bzw. angemessen zu rekonstruieren. Das Ergebnis dieses Rekonstruktionsprozesses wird dann im Dialog-Konsens kommunikativ validiert, d.h. die Darstellung der Theorien erfolgt in Abstimmung mit den ProbandInnen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit Methoden der *Grounded Theory*: Beispielsweise werden die Kodierphasen eingehalten und die jeweiligen Schlüsselkategorien erfasst und gestaltet.
- Diese individuell rekonstruierten Subjektiven Theorien ( $ST^1 - ST^x$ ) dienen als Datengrundlage zur Erstellung einer Theorie im Sinne der *Grounded Theory*: Angestrebt wird eine materiale Theorie über die Subjektiven Theorien von MusiklehrerInnen (MT). Im Idealfall steht am Ende eine Theorie, die den Gegenstandsbereich, nämlich die Subjektiven Theorien nordrhein-westfälischer Sek-II-LehrerInnen, nicht verlässt, aber dennoch Aussagen trifft, die über die erhobenen Einzelfälle hinausgehen. Bei der Erstellung dieser materialen Theorie wird die Technik des Vergleichens, die Strauss immer wieder propagiert, eine besondere Rolle spielen.

Im Gegensatz zu den Beispielen, die in der mir bekannten Literatur zur *Grounded Theory* erwähnt werden, läuft der Theoriebildungsprozess also in meinem



Forschungsvorhaben auf zwei Ebenen: auf der der einzelnen Subjektiven Theorien, deren Rekonstruktion mit Hilfe von Methoden der *Grounded Theory* erfolgt, und auf der Ebene der materialen Theorie über die verschiedenen Subjektiven Theorien, die natürlich einen größeren Grad von Abstraktheit aufweist als die einzelnen Subjektiven Theorien. So mühsam es war, sich von den Beispielen zu lösen, die die Autoren der *Grounded Theory* anführen, so notwendig stellt sich aber die Reflexion über die Art und den Abstraktionsgrad der angestrebten Theorien in jedem neuen Fall dar: Jede Untersuchung verlangt eine Reflexion über die je angemessene Gestaltung; jede betritt in diesem Sinne Neuland.

## 5 Vergleich des Vorgehens und Zusammenfassung

Beim Vergleich der beiden Forschungsvorhaben treten in Bezug auf die Verwendung der *Grounded Theory* sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zutage. Unterschiede gibt es vor allem in Bezug auf die grafische Darstellung von Zusammenhängen und auf die Bedeutung, die dem Prozess des Schreibens bei der Darstellung der Ergebnisse beigemessen wurde:

- Andreas Lehmann-Wermser führt sein Bestreben, die von ihm erzielten Ergebnisse auch in grafischer Form festzuhalten, unter anderem darauf zurück, dass die bislang in der historischen musikpädagogischen Forschung erzielten Ergebnisse in wenig systematisierter Form vorliegen. Sein Bemühen um Visualisierung kann also zumindest teilweise als ein Reflex auf die (defizitäre) Forschungslage verstanden werden. Dabei wird eine Affinität zu bestimmten sozialwissenschaftlichen Paradigmen deutlich.
- Im Forschungsvorhaben von Anne Niessen erwuchs dem Prozess des Schreibens als wichtigem methodischen Arbeitsschritt eine besondere Bedeutung - was eine Abkehr vom *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* bedeutete, durch Anregungen der *Grounded Theory* aber unterstützt wurde. Diese Tatsache wiederum führte dazu, dass neben der Datenerhebung und -auswertung die kritische Auseinandersetzung mit methodologischer Literatur und Forschungsstand zu einem Schwerpunkt des Arbeitsprozesses wurde.

In Bezug auf den unterschiedlichen Stellenwert des Schreibprozesses war außerdem die Form der vorliegenden Daten von Bedeutung:

- Andreas Lehmann-Wermser arbeitete mit sehr unterschiedlichen Quellen und eine seiner Aufgaben bestand darin, zwischen heterogenen Daten Zusammenhänge und Beziehungen aufzudecken.
- Demgegenüber arbeitete Anne Niessen bei der Rekonstruktion der einzelnen Subjektiven Theorien mit abgeschlossenen und halbwegs überschaubaren

Einzelinterviews. Die Feinheiten der individuellen Sichtweisen erschlossen sich hier häufig erst im Prozess der Darstellung.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: In beiden Forschungsprozessen spielte der Gegenstand eine wichtige Rolle - aber auch virtuelle Arbeitszusammenhänge sowie die Genese der beiden Forschungsprojekte. Im Gespräch zwischen uns wurde zudem deutlich, dass auch ganz reale Arbeitszusammenhänge das Forschungsdesign bestimmt haben: Gespräche mit KollegInnen, parallel von anderen durchgeführte Forschungsvorhaben und in Kolloquien diskutierte Ansätze haben ihre Spuren in beiden Arbeiten hinterlassen, ohne dass diese Einflüsse hier im Einzelnen aufgedeckt werden könnten.

Bei einem Vergleich der Gemeinsamkeiten springt die Tatsache ins Auge, dass wir beide die Formulierung von Theorien anstrebten. Dabei spielten ähnliche Gründe eine Rolle: Dieses Vorgehen zwingt zur präzisen Formulierung, vor allem aber zeigt es eine Alternative zur bloßen Beschreibung auf, indem es die Generierung abstrakter Kategorien sowie die Herstellung von Kausalzusammenhängen einfordert. Theorien zu formulieren erschien uns nicht zuletzt als Reaktion auf das häufig beklagte Theoriedefizit in der Musikpädagogik wichtig.

Wir betrachten die *Grounded Theory* wegen ihres innovativen Potentials als wichtigen Impuls für die Musikpädagogik als Wissenschaft, weil sie die Formulierung von Theorien nicht nur anregt, sondern einfordert. Im Übrigen halten wir die Möglichkeit, im Rahmen der *Grounded Theory* mit unterschiedlichen Methoden zu arbeiten und unterschiedliche Anregungen aufzugreifen, nicht für eine Schwäche, sondern für eine Stärke dieses Ansatzes: So ist wohl auch die Aufforderung zu verstehen, die Anselm Strauss in der Einleitung zu einem seiner Bücher formulierte: „Studieren Sie diese [im vorliegenden Band gegebenen; AN] Faustregeln, wenden Sie sie an, aber modifizieren Sie sie entsprechend den Erfordernissen Ihrer Forschungsarbeit. Denn schließlich werden Methoden *entwickelt* und den sich verändernden Arbeitskontexten angepaßt.“<sup>13</sup>

## 6 Literatur

- Creswell, John W. (1998): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Flick, Uwe (2000): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. (rororo enzyklopädie ). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB.

---

<sup>13</sup> Strauss 1994, 33; Hervorhebung ALW, AN

- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*. Hawthorne: Aldine. (Deutsche Übersetzung: Glaser/Strauss 1998).
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Huber. (Orig.: Glaser/Strauss 1967)
- Groeben, Norbert / Scheele, Brigitte / Schlee, Jörg u.a. (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hansmann, Wilfried M. (2001): *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung*. ( *Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule*, Bd. 49). Essen: Die Blaue Eule.
- Hildenbrand, Bruno (1994): *Vorwort*. In: Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. (Uni-Taschenbücher. Bd. 1776). München: Fink. S. 11 - 17.
- Hildenbrand, Bruno (2000): *Anselm Strauss*. In: Flick, Uwe / Kardoff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB. S. 32 - 42.
- Krüger, Anke (2001): *Von der DDR zur BRD. Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts. Eine empirische Studie*. (Forum Musikpädagogik. Bd. 49). Augsburg: Wißner.
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*. (3., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2003): „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“. *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928 bis 1938*. (Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Hg. v. Karl-Jürgen Kemmelmeyer. Bd. 16). Hannover: IfMpF.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2004): *Jugendbewegung? Erwachsenenbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs*. In: Kaiser, Hermann J. (Hg): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. (Musikpädagogische Forschung. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Bd. 24). Essen: Die Blaue Eule. S. 231 – 243.
- Mruck, Katja; Mey, Günter (2000): *Überlegungen zu qualitativer Methodologie und qualitativer Forschungspraxis. Die Kehrseite psychologischer Forschungsberichte*. In: *Forschungsberichte aus dem Institut für Psychologie der Technischen Universität Berlin 1996, 1*. <<http://userpage.fu-berlin.de/umruck/Ber-96-1.html>> 2.11.2000.
- Niessen, Anne (2003, i.Dr.): *Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung?* In: Pfeffer, Martin / Vogt, Jürgen (Hg.): *Die Begriffe des Lernens und Lehrens in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. (Wissenschaftliche Musikpädagogik. Bd. 1) Münster: Lit.
- Pershkin, Alan (1997): *The Presence of Self: Subjectivity in the Conduct of Qualitative Research*. In: *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 141. S. 47 - 56.
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): *Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. (Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule. Bd. 17). Essen: Die Blaue Eule.

- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. (Uni-Taschenbücher. Bd. 1776). München: Fink.
- Wiedemann, Peter (1991): *Gegenstandsnahe Theoriebildung*. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Keupp, Heiner u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. S. 440 - 445.

Dr. Andreas Lehmann-Wermser  
Beethovenstr. 66  
38106 Braunschweig  
lehmannwermser@aol.com

Dr. Anne Niessen  
Merheimer Str. 312b  
50733 Köln  
anne.niessen@netcologne.de